

Szűcs Norbert

## A KÖZOKTATÁSI DESZEGREGÁCIÓ FELTÉTELRENDSZERE MAGYARORSZÁGON

Magyarország kulcsfontosságú társadalmi problémája, hogy a romló demográfiai mutatókkal rendelkező, előregedő korfát felmutató társadalomban a pozitív reprodukciós mutatókkal rendelkező (a középosztálybeli családokhoz képest magasabb átlagos gyermekszámot vállaló), mélyszegénységben élő, kvalifikálatlan, halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekeinek jelentős része az iskolai sikertelensége miatt nem tud felfelé mobilitást megvalósítani. Ez determinálja számukra a munkaerőpiaci és társadalmi kirekesztettséget, az underclass-élethelyzet generációk közötti átörökítését.

Az iskolai kudarcok egyik legfontosabb strukturális oka, hogy magyar közoktatási rendszer rendkívüli mértékben szegregáló. Oktatási rendszerünk jelenleg nem a különbségek nivellálásában segít, hanem az egyébként is meglévő esélykülönbségeket mélyíti tovább, újratermelve ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ezt a jelenséget a PISA vizsgálatok is alátámasztják: a felmérésben részt vett országok közül leginkább hazánkban determinálja a család kulturális tőkéje a diák teljesítményét (Horn–Sinka, 2006; Keller–Mártonfi, 2006).<sup>1</sup>

A szegregáció tényét és kontraproduktív jellegét már mind nemzetközi, mind nemzeti szinten meghatározó neveléstudományi és társadalomtudományi kutatások bizonyították, melyek hatására oktatáspolitikai döntések is születtek az elkülönítés visszaszorítása érdekében. Az alábbi tanulmányban a magyarországi közoktatási deszegregáció megvalósításának lehetőségeit, jogi, pedagógiai és finanszírozási kereteit tekintem át.

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment, <http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf> <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=Jelentes2003-Egyenlotlensegek.html> OECD, Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA) (Párizs: OECD, 2001); OECD, Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003 (Párizs: OECD, 2004); OECD, PISA 2006. Science competencies for tomorrow's word. Volume 1: Analyses (Párizs: OECD, 2007).

## 1. A DESZEGREGÁCIÓS TEMATIKA ALAPFOGALMAI

### 1.1 SZEGREGÁCIÓ

Az iskolai szegregáció fogalmát az amerikai szakirodalom a tanulók nem önkéntesen vállalt, különböző tulajdonságokon – vallás, nem, fizikai vagy mentális hátrány – de leggyakrabban faji/etnikai alapon történő elkülönítéseként határozza meg, mely során fajilag felismerhető iskolák – „fehér iskolák, fekete iskolák” – alakulnak ki. Két alapvető típusa különíthető el. A „de jure” szegregációt kormányzati intézkedés, jogszabály hozza létre. A „de facto” szegregáció viszont már nem kormányzati döntéseknek köszönhető jog szerinti elkülönítés, hanem Raffel szerint egyének döntései, társadalmi folyamatok kapcsán alakul ki – például településszerkezeti adottságok, népességmozgás, gazdasági helyzet eredményeként. Nem kizárt, hogy kormányzati döntések is megerősítik az elkülönítést, azonban ezeknek nem elsődleges célja, csak indirekt következménye a szegregáció (Raffel, 1998:231-233; Unger, 2007:998-999).

Susan Ludwig azt emeli ki a fogalom meghatározása során, hogy a „de facto” iskolai szegregáció úgy alakul ki, hogy a diák oda jár iskolába, ahol lakik. Így azokon a területeken, ahol zömében egy kisebbség képviselői laknak, az adott körzethez tartozó iskola diákjai is természetesen egy kisebbségi csoportból fognak kikerülni. Logikus tehát, hogy a szegregáció csak a területi szegregáció felszámolásával oldható meg (Ludwig, 2008).

A kétféle típusú szegregációt talán a magyar nyelvű szóhasználatban is érdemes lenne megjeleníteni: tudatos külső beavatkozások következtében létrejövő típust „elkülönítésnek”, a spontán folyamatok hatására organikusan kialakultat pedig „elkülönülésnek” nevezni.

Magyarországon a személyes adatok védelméről szóló törvény<sup>2</sup> tiltja az etnikai származás nyilvántartását, ezért 1993 óta az oktatási statisztikák sem tartalmazzak a cigány származású tanulókra vonatkozó adatokat. Így az amerikai gyakorlattal ellentétben a Kertesi – Kézdi szerzőpáros a szociális hátrányra fókuszálva definiálta a fogalmat: „*alacsony státusú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül bizonyos típusú osztályokban*” (2004:5). Havas Gábor megfogalmazása viszont már utal a magyarországi cigányságot etnikai alapon (is) sújtó diszkriminációra: „*a szegregáció, a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek iskolai elkülönítése, ami egyszerre oka és következménye a polarizációnak*” (2008:122).

Az elkülönítés különböző formáit elemezve megkülönböztethetünk iskolán belüli és iskolarendszeren belüli – iskolák közötti – szegregációt. Az *iskolán belüli szegregáció* típusai között az alábbi típusok azonosíthatók a magyar oktatási rendszerben (Fiáth, 2002:41-42; Havas és mtsai, 2002:72-96; Arató és mtsai 2005:60; Hermann és mtsai, 2009):

<sup>2</sup> 1992. évi LXIII. törvény

- tagintézmények, telephelyek használatában megjelenő szegregáció, mely során a tagintézmények, telephelyek között jelentősen eltér a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya;
- tagozatok szintjén kialakult szegregáció, mely során a tagozatos osztályokban, vagy a szülők által különösen preferált tagozaton jelentősen alacsonyabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya, mint a többi osztályban;
- osztályok között megvalósított elkülönítés, mely során az osztályok között jelentősen eltér a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya;
- osztályon belül, csoportok szintjén megvalósított elkülönítés, mely során az ültetési rend kialakításával, vagy származás, szociális háttér, képesség szerint homogén tanulói csoportok létrehozásával szegregálnak a pedagógusok;
- a tanórán kívüli foglalkozások kapcsán történő szegregáció;
- a működési renddel összefüggő szegregáció, mely során eltérő csengetési renddel, étkeztetési rendszerrel akadályozzák meg a különböző, már egyébként is homogén csoportok érintkezését, vagy külön ballagást rendeznek a számukra;
- a magántanulóvá nyilvánítás gyakorlata;
- tantárgystruktúra kapcsán kialakított elkülönítés, melyre példa lehet az a gyakorlat, mely során a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók korrepetálásra járnak, mialatt a többiek nyelvet tanulnak;

Az *iskolarendszeren belüli szegregáció* fogalma a magyarországi közoktatási intézmények nagymértékű differenciáltságán alapul. A jobb érdekérvényesítő képességgel rendelkező, kvalifikáltabb, tudatosabb életstratégiát kialakító szülők a szabad iskolaválasztás lehetőségeivel élve magasabb presztízsű és színvonalasabb oktatási minőségűnek vélt intézményekbe íratják be gyermekeiket. Az iskolarendszeren belüli elkülönítést az etnikai alapú szegregáció tovább mélyíti, hiszen ha egy intézményben a cigány származású tanulók számaránya elér egy kritikus határt, akkor a többségi társadalom előítéletessége következtében a nem cigány tanulók más iskolába való áramlása felgyorsul. Az iskolarendszeren belüli szegregációnak is több formája azonosítható (Gerő és mtsai, 1996; Arató és mtsai, 2005:60; Liskó-Havas, 2005):

- települések közötti szegregáció, mely során a középosztálybeli családok másik településre járatják a gyermekeiket, mint a rossz szociális helyzetű családok;
- intézményi szintű szegregáció, mely során egy többiskolás településen az azonos iskolatípushoz tartozó intézmények között jelentősen eltér a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya;
- intézménytípusok szintjén jelentkező szegregáció, melyre példa lehet, hogy a szakiskolákban jelentősen magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya, mint az érettségit adó intézményekben;
- indokolatlanul fogyatékosná minősítés gyakorlata, mely típusról elmondható, hogy a sajátos nevelési igényűvé nyilvánított tanulók között jelentősen felülreprezentáltak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, kiknek egy része megalapozatlanul került be a kategóriába.

## **1.2 DESZEGREGÁCIÓ, RESZEGREGÁCIÓ**

A deszegregáció kifejezés alatt az olyan rendszerszintű korlátok – például törvény, mindennapi gyakorlat – felszámolását értjük, melyek faji, vallási, nemi vagy egyéb alapon elkülönítik, izolálják az emberek egy csoportját lakóhely, közszolgáltatáshoz való hozzáférés vagy egyéb szempontból.

Az oktatási deszegregáció azon korlátok eltávolítását jelenti, mely megakadályozza, hogy a tanulók minden faji/etnikai csoportból egy iskolába járhassanak. Más megközelítésben a deszegregáció az egymástól elszeparált faji/etnikai csoportok *összehozását, keveredését* jelenti. Az oktatási deszegregáció során az iskolák faji/etnikai arányainak átalakítása, a tanulók újraosztása történik meg, hogy a tanulók összetétele tükrözze az iskolakörzet vagy földrajzi terület faji/etnikai összetételét, vagy megfelelően bizonyos sztenderdnek – például a tanulók fele fehér, fele színesbőrű. Az iskolai deszegregáció elérhető organikusan szerveződő folyamatok útján, például iskolák és helyi szervek önkéntes intézkedése során, vagy bíróságok, kormányzati szervek kötelező érvényű intézkedései által (Raffel, 1998:131, 229; Unger, 2007:338-339).

Reszegregáció alatt azt a jelenséget értjük, mikor a deszegregáción átesett iskolákban újra visszarendeződnek a beavatkozást megelőző faji/etnikai arányok. A folyamat jogi döntés vagy társadalmi folyamatok eredményeképpen egyaránt végbe mehet (Raffel, 1998:217).

## **1.3 OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ**

Az oktatási integráció általános értelemben sikeresen megvalósított deszegregációs programot, illetve olyan intézkedéseket jelent, melyek felszámolják a faji/etnikai megkülönböztetést az iskolákban. Részletesebben elemezve a kifejezést többféle értelemezést is azonosíthatunk. Fontos kiemelni, hogy a deszegregáció korántsem szinonimája az integrációnak. Néhány álláspont szerint az iskolai integráció olyan intézkedések bevezetését jelenti, mely a faji/etnikai egyensúly megteremtését segíti elő az iskolákban, szemben a deszegregáció azon törekvésével, hogy az iskolákat *színvakká* tegye, vagyis az iskolák ne faji alapon vegyék fel a diákokat (konzervatív nézet). Az iskolai integráció a társadalmi integrációra is utalhat, a kisebbségi tanulók iskolai asszimilációjára, mely során az intézményekben egyenlő feltételek között tanulhatnak (liberális nézet).

Az integrált iskola egyenlő tanulási feltételeket és eredményeket biztosít, minden tanulót faji és társadalmi származástól függetlenül, egyenlő hatékonysággal tanít. Így minden integrált iskola deszegregált, de nem minden deszegregált iskola integrált. Ideális értelemben az integráció az iskolai deszegregáció utolsó lépcsőfokaként is értelmezhető, ahol minden tanuló, tanár és szülők kulturális és szerkezeti integrációja megvalósult. Az Amerikai Egyesült Államokban a Legfelsőbb

Bíróság az iskolai integrációt a következőkben határozta meg: vegyes faji összetételű tanulók, egy faji csoport képviselőinek aránya sem haladja meg 85 százalékot (Raffel, 1998:81, 223-224; Unger, 2007:593).

Szira Judit a kérdéskör fejlődéstörténetéből adódóan az akkulturáció és az asszimiláció kifejezésekhez viszonyítva definiálja az integráció fogalmát. Az akkulturáció kifejezés alatt a domináns kultúra – esetenként önkéntes, ám többnyire kényszerű – átvételét, a lokális kultúra részeleges vagy teljes beolvasztását értjük. A fogalmat leginkább antropológiai kontextusban, a gyarmatosításhoz kötődően alkalmazzák a kutatók.

A többnyire önkéntes döntésen alapuló, ám gyakran erős állami támogatással zajló asszimiláció kulcsfogalmának a láthatatlanná válást ítéli meg Szira: a megkülönböztető jegyek – pl. név, ruházat, felekezeti hovatartozás – megszüntetésén keresztül a többségi társadalom egyenrangú tagjává kíván válni az asszimiláns.

Az integrációs stratégia viszont már nem a nyom nélküli beolvadást tűzi ki célul, „nem a hagyományok, kultúra, vallás elfelejtését, hanem éppen a láthatóknak maradáást, a megkülönböztető tulajdonságok megőrzésének lehetőségét. Az integráció a stigmák megszüntetésére vonatkozó szándék, erkölcsi vagy praktikus okokból támogatott befogadás a különbségek tudatos megőrzésével.” (Szira, 2005) Sőt: az integrációs politikák érvényesítésekor az esélyegyenlőségi célcsoportokhoz tartozó személyeknek gyakorta igazolniuk kell a csoportokhoz való tartozásukat, a támogatások igénybe vételének jogosultságát.

## 1.4 AFFIRMATIVE ACTION

A magyarul gyakran „pozitív diszkriminációnak” fordított „affirmative action” kifejezés alatt olyan megerősítő intézkedéseket értünk, melyek számításba veszik a védelembe vett csoportokhoz (faj, nem, fogyatékoság, nemzeti származás) való tartozást, hogy orvosolják vagy megelőzzék a diszkriminációt az egyes közszolgáltatásokhoz való hozzáférés – például iskolákba, egyetemekre való bejutás, álláskeresés – estében. Az affirmative action típusú beavatkozások során tudatosan törekszenek a döntéshozók arra, hogy a kedvezményezett, egyébként alulreprezentált csoportokból származó személyeket jutassanak olyan pozíciókba, melyekből korábban ki voltak rekesztve.

A gyakorlat hívei szerint ezen támogató rendelkezések szükségesek ahhoz, hogy helyrehozzák a diszkrimináció által elkövetett sérelmeket. Ellenzői szerint viszont ez az eljárás nem más, mint a diszkrimináció egy fordított formája, mely során a “fehérbőrű férfiak” kárára színesbőrűeket vagy nőket alkalmaznak pusztán azért, mert a támogatott csoportokból származnak (Raffel, 1998:6-7).

## 2. A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZET MEGHATÁROZÁSA

A magyarországi közoktatási deszegregáció nem az etnikai besoroláson, hanem a szociális helyzet meghatározásán alapul. A hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet fogalma hosszú időn át nem bírt pontos definícióval. A „hátrányos helyzet” kifejezés az 1960-as évektől vált egyre gyakrabban használt szófordulattá, összefüggésben azzal a folyamattal, hogy a felsőoktatási beiskolázás során visszaszorult származás szerinti beiskolázás gyakorlata. Természetesen az „F-esek” (fizikai dolgozók gyermeke) – hátrányos helyzetű – kategóriájába sorolt tanulókat továbbra is több közvetlen és közvetett támogató mechanizmus segítette (Papp, 1997).

Mivel mind az oktatáspolitikai diskurzusok, mind a tudományos kutatások tekintetében egyre inkább előtérbe került az elmúlt évtizedekben a kifejezés használata, fokozatosan kialakult fogalom egzakt meghatározása Kozma Tamás már egy 1975-ös írásában hangsúlyozta, hogy *„hátrányos helyzetről két esetben beszélnek. Az egyik esetben az esélyek egyenlőtlen voltát értik rajta társadalmunk különféle rétegeinek, csoportjainak vagy egyéneinek ún. fölfelé irányuló vertikális mobilitásában. A másik esetben viszont bizonyos állapot megjelölésére szolgál egyes társadalmi csoportok helyzetének jellemzése végett”* (1975:18).

Az oktatás szempontjából hátrányos helyzet összetevőit elemző szerzők tanulmányaiban (vö: Liskó, 1997; Papp, 1997; Forray-Hegedűs, 2003; Fejes, 2006; Havas, 2008; Szűcs, 2008) az alacsony jövedelem és a szülők alacsony iskolai végzettsége mindig meghatározó helyen szerepel. A fogalomkör jogszabály általi pontosításának igényét felerősítette több – nemzetközi és hazai – vizsgálat, mely hangsúlyozta, hogy a magyar oktatási rendszer újratermeli a hátrányokat és egyenlőtlenségeket, és a szülők iskolai végzettsége valamint munkaerő-piaci helyzete a PISA vizsgálatokban résztvevő országok közül hazánkban befolyásolja leginkább a tanulói teljesítményeket (Horn-Sinka, 2006; Keller-Mártonfi, 2006). Többek között az oktatás terén megmutatkozó szelekciós mechanizmusok csökkentése érdekében került bevezetésre a 2003/2004-es tanévben az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés. E program célcsoportját, az eleinte „hátrányos helyzetűnek”, majd „halmozottan hátrányos helyzetűnek” nevezett tanulókat az MKM rendelet 39/D. § (5) bekezdés módosításai a következőképpen definiálták:

- A 2003/2004-es éves tanévben hátrányos helyzetű az a tanuló, akinek esetében „a törvényes felügyeletet gyakorló szülő legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, továbbá a gyermek után a szülő kiegészítő családi pótlékra jogosult.”
- A 2004/2005-ös tanévben a hátrányos helyzetű tanulóra vonatkozóan a jogszabály lényegi elemeiben alig változott (leginkább pontosításra került sor a szülők iskolai végzettségének tekintetében): „a törvényes felügyeletet gyakorló szülő tanulmányait legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán fejezte be, továbbá a gyermek után a szülő rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult.”

– A 2005/2006-os tanévtől az idézett MKM rendelet már a Köznevelési törvényre utal: a képesség-kibontakoztató felkészítésben az a tanuló vehet részt, aki a Köznevelési törvény 121. § (1) bekezdésének 14. pontja alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül.

A köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2006. január 1. óta szabályozza, hogy kit tekintünk *halmozottan hátrányos helyzetűnek*. A szabályozás<sup>3</sup> egyértelműen meghatározza, hogy az alacsony jövedelmű, rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei a hátrányos helyzetűek és e körön belül halmozottan hátrányos helyzetűek azok, akiknek a szülei legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (a gyermek óvodába lépése idején – három éves korban – és a tankötelezettség beállásának idején) vagy a gyermeket tartós nevelésbe vették.

### 3. A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK REGISZTRÁCIÓJA<sup>4</sup>

A halmozottan hátrányos helyzet megállapítására első ízben az óvodai felvételnél kerülhet sor, amikor a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket (2004-2006. között a hátrányos helyzetűeket) előnyben kell részesíteni és kötelezően fel kell venni az óvodába. A rendelkezés nem volt új a nevelési intézményeknek, ennek ellenére egy teljes körű kistérségi kutatás (Farkas-Vég, 2008) adatai is megerősítik, hogy a gyerekek többségéről már csak az óvodai felvételt követően derül ki, hogy valójában a „hátrányos”, a „halmozottan hátrányos” vagy egyik kategóriába sem sorolható.

Az óvodai helyzethez hasonlóan az iskolai felvétel során is a legsérülékenyebb csoportnál legkevésbé valószínű, hogy megfelelően tisztában van a jogaival. Elemezhető például azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű szülőknek az aránya,

<sup>3</sup> Ktv. 121. § 14.: „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek”. A 2008/2009-es tanévig a jegyző által védelembe vett gyermekeket is a hátrányos helyzetű kategóriába sorolták.

<sup>4</sup> A fejezet megállapításai a DARTKE Egyesület által koordinált, „*Hatástanulmány a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66.§. (2) bekezdés alapján a körzethatárok kialakítására, valamint a beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozóan*” című kutatás eredményeit összegzik. Publikálva: Andl és mtsai, 2009.

akik a nyilatkozat birtokában próbálják meg bejuttatni gyermeküket abba az intézménybe, amelybe eddig nem tanultak halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek. Ugyanígy kevés esély van arra, hogy az iskolai beíratás idején szakértői bizottsági véleménnyel érkeznek az intézménybe, hogy megpróbáljanak érvényt szerezni az előnyben részesítésnek

A 2007. január 1-jén hatályba lépett módosítás a *jegyző feladatai* közé sorolta a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult és legfeljebb 8 általános iskolai évfolyammal rendelkező szülők gyermekeinek nyilvántartását. Kezdetben évente két alkalommal, március és október hó utolsó munkanapjáig – iskolai és óvodai bontásban – kell elküldeni a Közoktatás Információs Rendszerbe a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációjának eredményeit. Később módosításra került újfent az intézkedés: csak minden év júniusában, a májusi adatok alapján szükséges az adatszolgáltatás.<sup>5</sup>

A jegyzőnek a halmozottan hátrányos gyermekek, tanulók összesítésén kívül – amennyiben a rendelkezésre álló adatok alapján indokoltnak tartja – kezdeményeznie kell az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés megszervezését a település iskoláiban, illetve szükség esetén kezdeményeznie kell az iskolai körzethatárok felülvizsgálatát a közoktatásról szóló törvény 66. § (2) bekezdése szerint.

2007. január 1. előtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja az oktatási intézmények vezetőinek a feladatkörébe volt utalva. Széles körben ismert jelenség, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámának objektív felmérése nem működik pontosan, amelynek legfőbb okát sokan a szülők önkéntességén alapuló nyilatkozat tételében látják (Andl és mtsai, 2009).

A rendelet szerint a védelembé vétel elrendeléséről és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapításáról szóló határozat meghozatalával egyidejűleg tájékoztatni kell a szülőt azokról a kedvezményekről és lehetőségekről, amelyek a gyermeket megilletik, amennyiben megfelelnek a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre vonatkozó feltételeknek. A mindennapi gyakorlatban azonban a szülők részletes tájékoztatása gyakran elmarad, vagy annak formája (postai úton kiküldött nyilatkozatok) nem segíti elő, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők kellően tudjanak tájékozódni a gyermekeiket megillető kedvezményről.

Az elmúlt években a több jogszabályt sértő, szegregáló oktatásszervezést fenntartó önkormányzatok és közoktatási intézmények kínosan ügyelnek a szülői önkéntességre és az adatvédelmi szempontból jogszerű eljárásra. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy számos jegyző véleménye szerint az intézményvezetők nem kaphatják meg a jegyzőnél regisztrált halmozottan hátrányos helyzetű tanulók névsorát. Mondhatni: a szegregációt támogató attitűd esetén ürügyként szolgál az

<sup>5</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról szóló 20/1997. (II. 13.) Korm. rendelet 12/H. § – A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók létszámával összefüggő adatszolgáltatási kötelezettségről.



adatvédelmi szempontrendszer érvényesítése, pedig valós integrációs törekvések esetén – ha nehézkesen is, de – jogszabálysértés nélkül működtethető lenne a rendszer. Megoldást jelentett erre a problémára az a 2009-ben bevezetett intézkedés, mely szerint a nyilatkozaton a szülő arról is rendelkezhet, hogy felhatalmazza a jegyzőt a gyermek/tanuló halmozottan hátrányos helyzetű státuszának a gyermek által látogatott intézménybe történő eljuttatására.

A nyilatkozatok formáját is gyakran kritizálják a szakapparátus dolgozói. A körültekintőbb, a problémát valóban kezelni szándékozó tisztviselők „segédanyagokat”, egyszerűbb magyarázó szövegeket készítenek több helyen, hogy könnyebben megértsék a szülők, miről és miért kell nyilatkozniuk. Ezekben a segédanyagokban általában összefoglalják azt is – a szülők motiválása érdekében – hogy milyen közvetlen és közvetett támogatási formák járhatnak együtt a halmozottan hátrányos helyzetű minősítéssel.

Az önkéntességen alapuló nyilatkoztatáson túl tovább bonyolítja a halmozottan hátrányos helyzetű regisztrációt, hogy igen nagy eltéréseket lehet felfedezni a jegyzői, illetve az intézményi adatok között, különösen a nagyvárosokban. Ennek alapja az a jelenség, hogy az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítést már a korábbi években is alkalmazó intézmények folytatják azon gyakorlatot – részben a jegyzői nyilvántartás pontosítása, támogatása érdekében – hogy a pedagógusok is nyilatkoztatják az iskolai végzettségükről a hátrányos helyzetű tanulók szüleit.

A jegyzők a nagyobb (10-20.000 főnél nagyobb lakosságszámú) települések döntő többségében csak névleg szerepelnek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációjában. Leggyakrabban a közoktatási intézményekre bizzák a szülői nyilatkozatok begyűjtését. Vannak települések, ahol az összes szülő megkapja a nyilatkozatot az intézményeken keresztül, van, ahol csak a gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak számára adnak át egy adatlapot. Gyakori, hogy a szociális iroda vagy teljes egészében a gyámügyi hivatal végzi a feladatot, s méri fel, hány halmozottan hátrányos helyzetű tanuló van a településen és a közoktatási intézményekben.

Jellemző, hogy a szülőknél nem marad másolat a nyilatkozatból és a tájékoztatóból, amin megállapítják, hogy gyermeke halmozottan hátrányos helyzetű. Ugyanígy ha az iskola közreműködik a regisztráció folyamatában, utána nem marad az intézményben névsor a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekről.

Több településen gyakorlat, hogy az iskolák is végeznek egy felmérést: a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő szülők számára kiküldik a 2007 előtti – általuk szerkesztett – adatlapot. Az iskolai listát összevetik a jegyzőtől kapott adatokkal, amelyen rendszerint kevesebb név szerepel. Azokat a szülőket, akik csak az iskolai listán szerepelnek, a halmozottan hátrányos helyzetű kategória után járó kedvezmények felsorolásával próbálják meg rábírní a hivatalos nyilatkoztatásra.

A regisztrációval foglalkozó hivatalnokok egy része segélyekkel és családi pótlékkal kapcsolatos visszaélésekhez hasonlóan ítéli meg a halmozottan hátrányos

helyzetű kategóriába soroltak egy részét, és valós számuknál nagyobbak ítélik meg a létszámukat. Az általános tapasztalat inkább az, hogy nem jelenik meg mindeki ebben a halmazban.

A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók nyilatkoztatása és regisztrációja azokon a településeken pontosabbnak vélelmezhető, ahol korábban már integrációs felkészítést folytattak az iskolában. Ezekben az esetekben jellemzően az általános iskolák vezették a szülőkről a nyilvántartást, segítették a nyilatkozatok kitöltését.

Szintén megfigyelhető jelenség, hogy a korábbi tanévhez képest több településen jelentősen változott – csökkent vagy növekedett – a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók létszáma, amely a körzethatárokra vonatkozó vagy az integrációs felkészítés szervezése esetén igényelhető támogatással is összefüggésben lehet. Emellett általános tapasztalat, hogy a közoktatás különböző szereplői általában nincsenek teljesen tisztában hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű fogalmakkal.

További probléma, hogy országos adatok összehasonlítására nem teljesen alkalmas a jelenlegi rendszer, mivel nem egységes szempontok alapján vezetik fel a jegyzők és az intézmények a KIR statisztikába a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű létszámokat. A jelenleg hatályos jogszabály megközelítése és szövegezése szerint a hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók csoportján belüli csoport a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók halmaza. Ugyanakkor a közoktatási intézmények nem mindig a hátrányos helyzetű gyerekek összes létszámán belül adják meg a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámát, hanem külön, azaz a hátrányos helyzetűek létszámában nem szerepelnek a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és tanulók. Esetenként egy településen, intézményfenntartó társuláson belül is különböző metodika szerint vezetik a statisztikát. Így például az iskolai körzetek meghatározásánál – amikor pontos eltéréseket kellene vizsgálni – jelentősen torzíthatja a végeredményt egy ilyen statisztikai adat körüli anomália.

#### **4. A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OKTATÁSI SIKERTELENSÉGÉNEK EGYES OKAI**

*“Bár az alapfokú végzettség megszerzése és az analfabétizmus felszámolása terén a cigányság hatalmas lépést tett előre, a többségi társadalom iskolázottságához viszonyított lemaradása tovább nőtt, mert az érettségit adó középfokú – és újabban a felsőfokú – oktatás expanziója elkerülte a cigányságot”* – jelenti ki Radó Péter az 1971-es és az 1993-as országos reprezentatív felmérésnek számadatainak összehasonlítását követően (1997:10), napjainkig ható aktualitással.

Valóban, az 1993-as országos reprezentatív vizsgálat adatai szerint szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett a cigányság közel 10 százaléka, érettségit adó középiskolát pedig közel 1,5 százaléka fejezett be (Kézdi, 1999:231). A rendkívül

alacsony arányú középiskolai továbbtanulás okai Liskó Ilona (2003, 2005) szerint a következők: a cigány családok tradicionálisan rossz viszonya az iskolához, mint a többségi társadalom intézményéhez; a diszkrimináció és a kulturális normák el-  
lentétei miatt bekövetkező rossz teljesítmény és kibukás, iskolaelhagyás; a család-  
don belüli motivációk és továbbtanulási minták hiánya; a rossz szociális helyzet  
miatt az iskoláztatás költségeinek az elhárítása.

A középfokú oktatásban megfigyelhető alulreprerzentáltság természetesen kihat a felsőoktatásban részt vevő cigányok számarányára is. Az érettségizett cigány fiatalok ugyanakkora eséllyel jutnak tovább a felsőoktatásba, mint nem cigány társaik, ám mivel a középfokra való bejutásnál már hatalmas esélykülönbség van, a cigány hallgatók azonos mértékben alulreprerzentáltak a főiskolákon és egyetemeken.

A szegregált iskolai képzés vesztesei tehát a rossz szocioökonómiai státuszú, halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába sorolható gyerekek, akik között kiugróan magas a cigány származásúak számaránya. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelensége a szegregáció természetéből adódó körülményeken túl tipikusan az alábbi okokra vezethetőek vissza (Kende, 2000:57-60; Babusik, 2002:263; Fiáth, 2002:36-38; Havas és mtsai, 2002:145-159; Forray-Hegedűs, 2003:193-199; Fejes, 2005:3-13; Szűcs, 2004:199-216; Fejes-Józsa, 2005:85-105; Kertesi-Kézdi, 2005:331-335; Havas, 2008:121-122):

1. Nyelvi hátrány. A diákok többsége „korlátozott nyelvi kódot” sajátított el a családja körében, így kevésbé tudott megfelelni a „kiterjesztett nyelvi kódot” preferáló oktatási intézmény kommunikációs elvárásainak. Kétnyelvű, cigány nyelvet is használó gyermekek esetében a nyelvi hátrány általában fokozottan jelentkezik.
2. Pedagógiai gyakorlat. A pedagógusok a kudarcaikat gyakran a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek kezelhetetlenségével, gyengébb képességeivel magyarázzák. A pedagógusok „fatalista” szemléletét erősíti a tanárképzés azon hiányossága, a leendő tanítókat, tanárokat többségében nem a megfelelő színvonalon készítik fel az etnikai kisebbség, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatása során felmerülő szakmai és nevelési sajátosságokra.
3. Tanulási motiváció. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók szülei – a kategória definiálásából adódóan – legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. A gyermekek motiválatlanság gyakran már a családban kialakul, hiszen a szülők átörökítik a saját – korábbi iskolai kudarcaik miatt kialakult – negatív attitűdjeiket az iskolával szemben. Ők maguk sem ismerik fel, és gyermekeikben sem tudatosítják a iskolai oktatás felfelé mobilizáló erejét. A motiválatlanság további magyarázata lehet a gyorsan megtapasztalt iskolai sikertelenség, a családi szocializáció során átéltektől merőben eltérő intézményi közeg visszavető ereje.
4. Hátrányos megkülönböztetés. A cigányokkal és/vagy rossz szociális körülmények között élőkkel szembeni előítéletek és sztereotípiák – a szerencsés esetben jó szándékú – pedagógus munkáját is negatívan befolyásolhatják.

5. Az iskola és a szülők kapcsolata. Az iskola és a kvalifikálatlan – esetenként gyökeresen eltérő kulturális közegben élő – szülők közötti kommunikáció, együttműködés nehézkesen, egyes családok esetében pedig egyáltalán nem működik.
6. A családok rossz szociális helyzete. A halmozottan hátrányos helyzetű diákok többségének otthonában nincsenek megfelelő feltételek az otthoni felkészülésre (írásztal, tanulótér hiánya), a gyerekek korán pénzkereső családtaggá válnak.

Az iskolai sikertelenség elemzése során egyértelműen látszik, hogy nem etnikai alapúak a magyarázó tényezők, a nem cigány származású, hátrányos helyzetű gyermekek kudarcai is visszavezethetők a felsorolt okokra. Azonban a domináns középosztályi normáktól eltérő szociokulturális háttér a cigány családok esetében gyakoribb és súlyosabb nehézségeket okoz az iskolai karrier során, mint a nem cigány származású családok esetében.

A rosszabb szociokulturális környezetből származó tanulók nagyobb valószínűséggel küzdenek magatartási és/vagy tanulási nehézségekkel, mint középosztálybeli társaik küzdenek. Utóbbira a pedagógusok – tudatosan vagy indirekt módon – a tantervi követelmények csökkentésével reagálnak, mely azonban a tanulók továbbtanulási, majd később elhelyezkedési esélyeit rontja. A viselkedési zavarokkal, alacsony tanulási motivációval rendelkező tanulók magas aránya egy osztályban a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra kialakulását idézheti elő, ahol a jó tanulmányi eredmények a társak szemében inkább hátránnyá, mint követendő példaként jelennek meg.

A szegregált körülmények között tanuló diákok esélyegyenlőtlenségét súlyosbítja, hogy iskoláik általában az átlagosnál rosszabb infrastruktúrális körülmények között működnek. Gyakran a humán erőforrás minősége is problémás a szegregált iskolákban. Az átlagosnál alacsonyabb motiváltság és szakos ellátottság kialakulását egyszerűen lehet modellezni: „(1) a tanári erőforrások – az idő, a figyelem és a szakértelem – a megoldandó pedagógiai feladatok volumenéhez képest szűkösebbé válnak; (2) az oktatás befogadó közege – a kortárs csoport domináns jellegének megváltozása miatt – előnytelenebb lesz; (3) a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből” (Kertesi-Kézdi, 2005:332).

Mivel a szegregáló közegben az átlagosnál több feladattal és kevesebb abszolút eredménnyel járó többletmunkáért nem részesülnek megfelelő anyagi kompenzációban<sup>6</sup>, szükségszerűen beindul a tanári kontraszelekció mechanizmusa. A munkaerőpiaci szempontból – tehetségük, végzettségük, személyiségük vagy egyéb kompetenciáik miatt – keresetnek számító pedagógusok rendszerint elhagyják a tipikus szegregáló iskolát. Így a szegregált intézményekben az alacsonyabb képzettségű, illetve a pályakezdő tanárok számaránya magasabb az átlagnál (Varga, 2009).

<sup>6</sup> 2009. óta a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató pedagógusok a szükséges feltételek teljesítése esetén bérpótlékban részesülhetnek. A bérpótlék csak részben tudja kezelni a jelzett kontraszelekciós mechanizmust.

Természetesen a praxissal nem rendelkező pályakezdők nagyobb eséllyel valának kudarcot a szegregált iskolákban gyakrabban jelentkező kiélezett oktatási-nevelési szituációkban, mint rutinosabb kollégáik. Különösen igaz ez a banális kijelentés a magyar közoktatási viszonyokra, hiszen Magyarországon a pályakezdő tanárok – a nemzetközi tapasztalatokkal ellentétes tendenciát felmutatva – az innovatív, differenciált, diákorientált módszerekkel szemben inkább a frontális osztálymunkát, a rendszerező tevékenységeket részesítik előnyben (Hermann, 2009).

A vázolt körülményeknek köszönhetően az iskolai karriert jelentősen befolyásolja a szegregált iskolában tapasztalható rosszabb minőségű oktatás, amely a tanulókkal szemben támasztott alacsonyabb iskolai követelményeknek, az iskolával szembehelyezkedő ifjúsági szubkultúrának, valamint a tanári kontraszelekciónak köszönhető.

A tanulmányi sikertelenségen túl természetesen az oktatási szegregáció a társadalmi szegregációt is felerősíti, hozzájárulván az egyenlőtlenségek és előítéletek felerősítéséhez, stabilizálásához. A közoktatásban eltöltött időszak alapvetően meghatározza a fiatalok szocializációját, így a különböző társadalmi csoportokból származó tanulók iskolai elkülönítése – a személyes tapasztalatok korlátozott volta miatt – bizalmatlansághoz, előítéletekhez és konfliktusokhoz vezethet. A gyakran lakóhelyi és társadalmi elszigeteltségben élő rossz szociális helyzetű társadalmi csoportok gyermekei számára az iskola jelentheti az egyetlen olyan közeget, ahol kapcsolatokat alakíthatnak ki a társadalom felsőbb rétegeiből származó kortársaikkal. Ezek a kapcsolatok fontos erőforrásokat és mintákat jelenthetnek majd később számukra az életstratégiáik kialakítása – továbbtanulás, elhelyezkedés – során (Kertesi-Kézdi, 2009).

## **5. A SZEGREGÁLT OKTATÁS KÖZGAZDASÁGI KÖVETKEZMÉNYEI**

Az oktatási egyenlőtlenségek nem csupán oktatáspolitikai problémák, hanem össztársadalmi jelentőségűek, komplex módon kihatnak a társadalom fejlődésére. A tanulási sikerességben mérhető egyenlőtlenségek ugyanis negatívan hatnak a versenyképességre, gátolják a gazdasági növekedést. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatokból egyértelműen kiderül: minél kisebbek az oktatási teljesítményekben mért eredmények eltérései az egyes társadalmi csoportok esetében, annál nagyobb az ország gazdasági potenciálja. *„Azokban az országokban, ahol a társadalom jelentős része nem rendelkezik a társadalmi-gazdasági életben való aktív részvételhez megfelelő képzettséggel, a szociális és egészségügyi kiadások jelentősen megnőnek. Ez nemcsak azt jelenti, hogy jelentős társadalmi humán erőforrások esnek ki a gazdasági termelésből, de ezzel párhuzamosan az állami kiadások indokolatlanul nagymértékben megnőnek, amelyet az alulteljesítő gazdaság nem képes finanszírozni. A probléma jelentősége azért nőtt meg az elmúlt évtizedekben, mert*

*a modern ipari társadalmak az iparban és a mezőgazdaságban még tömegesen alkalmaztak képzetlen betanított és segéd munkásokat, a posztindusztriális tudás gazdaságban azonban az irántuk megnyilvánuló munkaerő-piaci kereslet minimálisra csökkent. A foglalkoztathatóság alsó képzettségi küszöbe megnőtt. /.../ A képzetlen rétegek hasonló mértékű újratermelése ma már a rendszer súlyos működési hibájának tekinthető, hiszen a későbbi munkaerő-piaci integráció és/vagy e réteg segítése óriási költségekkel terheli meg az államháztartást, visszafogja a gazdaság fejlődését. Ezért van az, hogy míg a nyolcvanas évekig az esélyegyenlőség növelése kifejezetten a politikai baloldal programjaiban szerepelt, mára minden oktatáspolitikai programban és nemzetközi szervezet ajánlásában központi helyet kap a ki- és lemaradók arányának drasztikus visszaszorítása” (Keller-Mártonfi, 2006:378).*

A gazdasági és az oktatási szféra egyre szorosabb egymásrautaltsága miatt a közgazdaságtani elméletek körében is paradigmaváltás történt. A fejlődést kizárólag gazdasági mutatókkal mérő klasszikus teóriák helyett egyre inkább multidimenzionális fejlődéselméletekkel lehet meghatározni egy társadalom állapotát. A multidimenzionális elméletek nemcsak gazdasági, hanem környezeti, társadalmi és politikai szempontokat is érvényesítenek az adott társadalom elemzése során. Így „*minőségi növekedés*” csak akkor következik be egy társadalomban, ha egyéb dimenziók teljesülése mellett sikerül csökkenteni a társadalmi polarizációt, illetve növelni a társadalmi javak – többek között a humán tőke – méltányos elosztását (Keller-Mártonfi, 2006:380-381).

Ennek megfelelően az esélyegyenlőség<sup>7</sup> és az egyenlő bánásmód elvét<sup>8</sup> meghaladva egyre inkább a *méltányos közoktatási rendszer kialakításáról* folyik a szakpolitikai diskurzus. A méltányosságon alapuló oktatáspolitikának nem célja, hogy „*megszüntessen minden tanulási eredményben mért egyéni különbséget, hanem sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére*” (Keller-Mártonfi, 2006:382).

A multidimenzionális fejlődéselméletek, illetve az oktatási és a gazdasági szféra teljesítőképességének szoros összefüggéseit ismerve és elfogadva kijelenthetjük: a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációja nemcsak morális és pedagógiai szempontból helyes, hanem gazdasági szempontból is progresszív.

<sup>7</sup> Esélyegyenlőségi elve: a társadalmi igazságosság kritériumát kielégítendő elég volna az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést biztosítani, a rendszeren belül az egyéni képességek már jogosan határozzák meg a tanulók differenciált előrejutását. Keller-Mártonfi, 2006:381.

<sup>8</sup> Egyenlő bánásmód elve: a hozzáférés egyenlőségén túl azonos tanulási feltételeket és bánásmódot kell biztosítani minden tanuló számára. Keller-Mártonfi 2006:381.

## 6. A DESZEGREGÁCIÓ JOGI HÁTTERÉNEK MEGTEREMTÉSE MAGYARORSZÁGON

### 6.1 AZ ELKÜLÖNÍTÉS FELSZÁMOLÁSÁT TÁMOGATÓ JOGSZABÁLYOK

A szegregált oktatás gazdasági és társadalmi veszélyeit felismerve kormányzati szintű döntéshozók is lépéseket tettek az oktatási integráció széles körű biztosításának érdekében. A deszegregáció jogszabályi hátterének kialakítása során fontos eredmény volt egy komplex esélyegyenlőségi törvény: „Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (Ebkvtv.)”. A jogszabály definiálja a közvetlen és a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a megtorlás és az előnyben részesítés fogalmát. A törvény szövege a közvetlen hátrányos megkülönböztetés magyarázata során konkrétan meghatároz 20 esélyegyenlőségi célcsoportot. Deszegregációs szempontból kiemelten fontos, hogy az Ebktv 10. § (2) bekezdésében leírja: *„Jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját másoktól – tárgyilagos mérlegelés szerinti ésszerű indok nélkül – elkülönít.*

A 2004. januártól hatályba lépett törvény legfőbb jelentősége abban áll, hogy a korábban különböző jogszabályokban lefektetett „egyenlő bánásmód követelménye” egységes szabályozás alá lett vonva. Az Ebktv. néhány olyan jogi formát is alkalmazott, amellyel a diszkrimináció tényét könnyebb bizonyítani. A „megosztott bizonyítási teher” alkalmazása során a jogsérelem vélelmezett okozójának kell bizonyítania, hogy nem követett el jogsértést. A „közérdekű igényérvényesítés” pedig arra ad lehetőséget, hogy a sértett magánszemély helyett társadalmi vagy érdekképviselői szervezet, illetve az adott kisebbség képviselője is jogi úton eljárhasson.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 66. § a kötelező felvételi kötelezettség tekintetében rendelkezik a települések egymással határos felvételi körzetei kialakításának szabályairól, az általános iskolai beiskolázás eljárásrendjéről, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előnyben részesítéséről, a sajátos helyzet önkormányzat által rendezetben történő megállapításáról, illetve a túljelentkezés esetében történő sorsolásról rendelkezik (Andl és mtsai 2009).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> 66. § (2) Az általános iskola – beleértve a kijelölt iskolát is – köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (a továbbiakban: kötelező felvételt biztosító iskola). Ha a településen több általános iskola működik, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a településen belüli arányát oly módon kell meghatározni, hogy az adott településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámát el kell osztani a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes

## 6.2 AZ INTEGRÁLT OKTATÁS ELTERJESZTÉSÉT TÁMOGATÓ JOGSZABÁLYOK

Az integrált oktatás pedagógiai kereteit biztosító képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítéssel kapcsolatos feladatok jogi szabályozóit a 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/D-E § tartalmazza. A 11/1994 rendelet 39/D paragrafusa a „*képesség-kibontakoztató felkészítést*” szabályozza. A felkészítés célja, hogy a tanulók szociális helyzetből és fejlettségéből eredő hátrányait ellensúlyozza: érvényre juthassanak az egyéni képességek, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkózhassanak a többi tanulóhoz, kiegyenlítődjenek a továbbtanulási esélyek. Képesség-kibontakoztató felkészítésben halmozottan hátrányos helyzetű tanulók vehetnek részt.<sup>10</sup> Fontos kitétele a rendeletnek, hogy a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő diákok oktatása a többi tanulóval együtt kell, hogy történjen.

A 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/E paragrafusa az „*integrációs felkészítésről*” szól. A rendelet megszületésekor jelentős különbség volt a két típus között. Az integrációs felkészítés esetében mind a települési, mind az intézményi szegregáció tiltott volt, míg a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő iskolák számára csak az intézményi szegregáció volt tiltott, a települési szegregáció nem volt kizáró körülmény. A képesség-kibontakoztató felkészítés megengedőbb attitűdje annak az álláspontnak volt köszönhető, mely szerint a szegregáltan oktatott halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megsegítésére – ha csak az integrációs normatíva egyharmadának értékében – is juttatni kell kiegészítő forrást. Ezen különbség a két típus között fokozatosan megszűnt, jelenleg a képesség-kibontakoztató felkészítés igénylése is tiltja a szegregációt.<sup>11</sup>

*gyermek létszámával. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételi körzeten belüli arányának meghatározásához az egyes felvételi körzetekben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű tanulónak a létszámát el kell osztani a felvételi körzetben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes tanuló létszámával (a továbbiakban: halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körzeti aránya). /.../*

(5) Ha az általános iskola a felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi, átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, köteles először a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kérelmét teljesíteni. A további felvételi lehetőségről szóló tájékoztatót a helyben szokásos módon – legalább tizenöt nappal a felvételi, átvételi kérelmek benyújtására rendelkezésre álló időszak első napja előtt – nyilvánosságra kell hozni. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül előnyben kell részesíteni azokat, akiknek a lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye azon a településen van, ahol az iskola székhelye található. /.../

<sup>10</sup> Az iskola igazgatója – szabályozott keretek között, korlátozott számban – halmozottan hátrányos helyzetű minősítéssel nem rendelkező tanulókat is felvehet a programba. 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/D § (6)

<sup>11</sup> 39/E § (9) *Nem indítható képesség-kibontakoztató felkészítés, ha*

*a) az általános iskola székhelye és tagintézménye, tagintézményei azonos településen, azonos fővárosi kerületben működnek, és ezek között az adott székhelyre, tagintézménybe járó halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának az adott székhelyre, tag-*



Az integrációs és a képesség-kibontakoztató felkészítés megvalósítása érdekében a 2003/2004. tanévtől kiegészítő normatívát hívhattak le a fenntartók. A 2007/2008. tanévtől a normatív alapú finanszírozást felváltotta a pályázati igénylés rendszere.<sup>12</sup> A rendelet szabályozza az intézmények, fenntartók és az Országos Oktatási Integrációs Hálózat együttműködésének kereteit.

Az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés szakmai háttérét, alkalmazási feltételeit a 27.480/2003 számú miniszteri közlemény – az Integrált Pedagógiai Rendszer/Program (IPR) tartalmazza. Az IPR nem ad meg részletes tanítási tartalmakat, kötelező érvényű tantervet, viszont kinyilvánítja az egyéni különbségekre alapozott nevelés kialakításának szükségességét. Alapfilozófiája, hogy „a tanulók közti különbségek rendkívül sokfélék, a személyiség széles dimenzióiban írhatók le, s nem korlátozhatók valamely tantárgyban elért iskolai eredményekben megmutatkozó különbségekre. /.../ A differenciálás mindenki számára a saját komplex személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztés biztosítását jelenti, figyelembe véve előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, személyiségének rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit. A nevelés, az oktatás igazodik a gyermekhez, s ez azt is jelenti, hogy igazodik ahhoz a közeghez, amelynek a gyermek részese.”<sup>13</sup>

A dokumentumban meghatározásra kerülnek az IPR bevezetésének a szervezeti alapfeltételei: az integrációs stratégia kialakítása, a beiskolázás előkészítése, a szükséges partnerségi kör kialakítása. Az IPR meghatározza a tanítást-tanulást se-

*intézménybe járó összes tanuló létszámához viszonyított aránya eltérő, amennyiben ez az eltérés bármely két tagintézmény, illetve bármely tagintézmény és a székhely között meghaladja a huszonöt százalékpontot. A különböző településen lévő székhely, tagintézmények esetén az eltérést csak az adott településen lévő székhely, tagintézmények esetében kell vizsgálni;*

*b) az általános iskolában évfolyamonként több osztály működik, és évfolyamonként az egyes osztályokban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának az osztályba járó összes tanuló létszámához viszonyított aránya (a továbbiakban: osztályon belüli arány) eltérő az osztályok között, amennyiben ez az eltérés meghaladja a huszonöt százalékpontot. Tagintézmények esetén az eltérést csak az adott tagintézményen belül kell vizsgálni. Amennyiben bármely feladat-ellátási helyen összevont osztály és nem összevont osztály egyaránt működik, az összevont osztály osztályon belüli arányát az összevonasban érintett évfolyamok osztályon belüli arányának átlagával kell összehasonlítani;*

*c) a településen, a fővárosi kerületben több általános iskola működik, és azok bármelyikében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolán belüli aránya és a településen működő összes iskolában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámának a település összes iskolájába járó tanulók létszámához viszonyított aránya (a továbbiakban: települési arány) közötti eltérés több mint huszonöt százalékpont.*

<sup>12</sup> Az integrációs felkészítés támogatására 61.500 Ft/fő, a képesség-kibontakoztató felkészítés támogatására pedig 20.500 Ft/fő összeg szolgált a 2007/2008. tanévben. A 2009/2010. tanévben mindkét esetben 61.500 Ft/fő volt a lehívható összeg.

<sup>13</sup> Iskolai Integrációs Program

gító eszközrendszer azon elemeit is, amelyek az együttnevelés pedagógiai esélyeit jelentősen növelik. Az integrációs programot alkalmazó intézményeknek nem kötelező a felsorolt programelemek mindegyikét bevezetni, csupán témakörönként kell legalább egyet működtetnie.<sup>14</sup>

A programban részt vevő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók háromhavonkénti értékelése viszont kötelező feladat. Az egyéni fejlesztési terv alapján történő értékelésre az osztályfőnöknek és az érintett pedagógusoknak meg kell hívniuk a tanuló szülőjét, a tanulót, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, indokolt esetben a gyermekjóléti szolgálat, a gyámhatóság, illetve a nevelési tanácsadó képviselőjét is.

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer eredeti szövege kijelölte az IPR alkalmazását követően elvárható eredményeket és előírta az intézményi önértékelés évenkénti elkészítését. Az önértékelés szempontrendszerét az Országos Oktatási Integrációs Hálózat határozta meg. Az önértékelés elkészítése során az iskolának konzultálniuk kellett egy integrációs szakértővel, aki az értékelési folyamat elfogadását követően ellenjegyezte az önértékelési dokumentumot.<sup>15</sup> A 2008/2009. tanévtől a szakértői listáról szabadon választott integrációs szakértő által ellenjegyzett önértékelés rendszerét új szisztéma váltotta fel. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat – pályázati kiválasztást követően – regionális hatókörű szolgáltatókkal kötött szerződést a feladat ellátására. A szolgáltatók – az OOIH által kontrollált és kiképzett szakértői körből toborozva – az „IPR folyamat-tanácsadók” munkájának koordinálását biztosítva támogatták az intézményeket az integrált oktatás megvalósításában.

A 2007/2008. tanévtől a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő óvodák egy része is integrációs támogatáshoz juthat, így kifejlesztésre került az Óvodai Integrációs Program. Az óvodai IPR legfőbb jellemzője a gyermekközpontú és családoorientált attitűd, valamint az interdiszciplináris megközelítés. A dokumentum útmutatót ad a szervezési feladatok megoldásához, kitér a nevelőtestületi együttműködés és a pedagógiai munka kiemelt területeire, illetve bemutatja az óvoda-iskola átmenet program alapvető követelményeit.

<sup>14</sup> Témakörök: 1.1 *Az önálló tanulási képességet kialakító programok*; 1.2. Eszközjellegű kompetenciák fejlesztése; 1.3. Szociális kompetenciák fejlesztése; 2. Az integrációt segítő tanórán kívüli programok, szabadidős tevékenységek; 3. Az integrációt elősegítő módszertani elemek; 4. Műhelymunka – a tanári együttműködés formái; 5. A háromhavonta kötelező kompetencia alapú értékelési rendszer eszközei; 6. Multikulturális tartalmak; 7. A továbbhaladás feltételeinek biztosítása

<sup>15</sup> Az integrációs szakértők körét az Országos Oktatási Integrációs Hálózat határozta meg. A szakértők koordinálását az Országos Oktatási Integrációs Hálózat regionális irodavezetője végezte.

## 7. ESÉLYEGYENLŐSÉG ELVŰ TÁMOGATÁSPOLITIKA

Az esélyegyenlőségi elvek széleskörű elterjesztése, horizontális érvényesítése érdekében az Új Magyarország Fejlesztési Terv oktatási szférát érintő programjaiban<sup>16</sup> kiemelt szerepet kap az esélyegyenlőség szempontrendszere. Az esélyegyenlőség-elvű támogatáspolitikája lényege, hogy az EU-források elosztásakor az esélyegyenlőségi szempontrendszer érvényesülését előfeltételként, horizontálisan és számon kérhetően kell figyelembe venni. A komplex, oktatási, foglalkoztatási, lakhatási és egészségügyi problémákra egyaránt fókuszáló programoknak prioritást kell biztosítani a forráselosztás során. Minimum-követelmény, hogy szegregációt növelő, vagy stabilizáló projektek, illetve a szegregációs gyakorlatot folytató fenntartók nem támogathatóak fejlesztési pénzekből.

A Ktv. 89/A. § alapján<sup>17</sup> a pályázati források elnyerésének alapfeltétele az adott működési szinten (kistérség, település, intézmény) értelmezett esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv elkészítése, megvalósítása. Az esélyegyenlőségi dokumentumok kidolgozása előzetesen megadott szempontrendszer alapján történik. Ha az adott kistérségben, településen, egy vagy több iskolában a hátrányos helyzetű tanulók számaránya meghaladja a 40 százalékot, és/vagy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké a 15 százalékot, akkor az Oktatási és Kulturális Minisztérium közoktatási esélyegyenlőségi szakértőt rendel ki a fenntartó számára az esélyegyenlőségi dokumentumok elkészítésének a támogatására. A dokumentumok csak az esélyegyenlőségi szakértő ellenjegyzését követően fogadhatóak el. A szabályozás célja, hogy az oktatási nehézségekkel küzdő fenntartók felismerjék, és tudatosan megtervezzék a lokális esélyegyenlőségi problémákat – például a szegregált oktatási szituációkat.

A közoktatási integrációt támogató programok a Nemzeti Fejlesztési Terv I. időszaka alatt a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 2.1.1.

<sup>16</sup> Regionális Operatív Programok, Társadalmi Megújulás Operatív Program, Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program.

<sup>17</sup> Ktv. 89/A. § „(12) A hazai és nemzetközi forrásokra kiírt közoktatási célú pályázatokon való részvétel feltétele, hogy az e törvény 89/A. §-ának (5) bekezdése alapján készített intézkedési terv tartalmazza a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket. A pályázatok elbírálásánál – az előírt feltételek megléte esetén – előnyben kell részesíteni azt a közoktatási intézményt fenntartó társulást, amelynek tagjai között olyan önkormányzat is található, amely szerepel a hátrányos helyzetű települések jegyzékén, továbbá azt a közoktatási intézményt fenntartó települést és társulást, amelynek az illetékességi területén a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók összes gyermekhez, tanulóhoz viszonyított aránya eléri a huszonöt százalékot. Az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések meghatározását az oktatásért felelős miniszter útmutató kiadásával segíti. E rendelkezéseket a többcélú kistérségi társulás tekintetében is alkalmazni kell.” A közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv elkészítéséhez az Oktatási és Kulturális Minisztérium „Gyakorlati útmutató...”-t állított össze a fenntartók számára.

központi program „A” komponense<sup>18</sup> keretében lettek megvalósítva, majd 2007-2009. között az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 3.3.1. (Oktatási esélyegyenlőségi és integráció) kiemelt projekt keretében folyt tovább a pályázati programok megvalósításának támogatása.

A HEFOP 2.1.1.A komponens – „Hátrányos helyzetű oktatásában érintett szakemberek képzése; az integrációs oktatással kapcsolatos programok kifejlesztése” elnevezésű központi program alapvető célkitűzése az Integrált Pedagógiai Rendszer széleskörű elterjesztése, az ehhez kapcsolódó pedagógusi kompetenciák átadása és az integrációs és képesség-kibontakoztató normatíva igénylésének generálása volt. A projektgazda a sulíNova Kht. volt.

Az első jelentős pályázati kiírás (HEFOP 2.1.3)<sup>19</sup> során közel 50 „bázisiskola” konzorciuma kapott támogatást az Integrált Pedagógiai Rendszer magas szintű adaptálása érdekében. A pilot-jellegű pályázat tapasztalatait az ún. „adaptációs pályázatok” (HEFOP 2.1.5)<sup>20</sup> keretében hasznosíthatták a projektek nyertesei. A pályázati kiírások a sikeres oktatási integrációra törekvő iskolákat célozták, de a halmozottan hátrányos helyzetű célcsoport megsegítése érdekében két speciális fókuszú pályázati programcsomagot is kidolgoztak a szakértők. A HEFOP 2.1.8<sup>21</sup> keretében olyan egyiskolás települések kaptak anyagi és módszertani támogatást, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számaránya meghaladta az 50 százalékot, de a lokális társadalom létszámából és összetételéből adódóan nem tudtak integrációt megvalósítani. Az integrációs pályázatok körében kiugróan magas összegre, 50 millió forintra pályázhattak a HEFOP 2.1.7 – kiírás<sup>22</sup> keretében azok a települések, amelyek vállalták, hogy elkülönítő oktatási rendszerüket a pályázati forrásból deszegregálják.<sup>23</sup>

A HEFOP 2.1.5/7/8 pályázati projektek hasonló szisztéma szerint valósultak meg. A pályázó iskolák, konzorciumok tantestületei a központi program által kifejlesztett és ingyenesen, a pályázati forráson felül szolgáltatott képzéseket kaptak. Három élmény-alapú, tréning-jellegű, 30 órás akkreditált képzésen kellett részt

<sup>18</sup> A program teljes elnevezése: HEFOP 2.1.1. A komponens – Hátrányos helyzetű oktatásában érintett szakemberek képzése; az integrációs oktatással kapcsolatos programok kifejlesztése

<sup>19</sup> HEFOP/2004/2.1.3 – A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén

<sup>20</sup> HEFOP/2.1.5 – Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése (adaptációs pályázat)

HEFOP/2.1.5. B – Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése (adaptációs pályázat II.)

<sup>21</sup> HEFOP 2.1.8 – Egyiskolás települések többségében halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskoláinak fejlesztése

<sup>22</sup> HEFOP/2.1.7 – Iskolai szegregáció csökkentése

<sup>23</sup> A pályázati kiírás sikertelennek minősíthető, hiszen a potenciális 10 nyertes helyett csak 2 település aspirált sikeresen. Az egyik pályázó később, a szakmai monitoring által feltárt anomáliák hatására, visszalépett a pályázat megvalósításától.

venniük a pedagógusoknak. Kötelező jelleggel egy ún. IPR-tréningen, mely az integrációs felkészítés jogi és pedagógiai kereteivel ismertette meg a pedagógusokat. Két innovatív pedagógiai módszert választhattak ki a pályázók.<sup>24</sup>

A HEFOP 2.1.1 A központi program 222 tréner és mentor irányításával, 914 továbbképzésen, 301 tantestület összesen 8541 pedagógusának segítette a módszertani megújulását. A képzéseken sikeresen résztvevő pedagógusok összesen 16905 tanúsítványt szereztek (HEFOP211:61). A képzéseket követően mentorok,<sup>25</sup> illetve regionális szakmai műhelyek<sup>26</sup> segítették a pedagógusokat a képzéseken elsajátított ismeretek adaptálásában. Módszertani segítséget nyújtott számukra továbbá közel 40 tételből álló, az integrált oktatás megvalósítását támogató szakkönyvcsomag is.

Nemcsak a pedagógusok, hanem az érdekháló további szereplői számára is közvetített képzéseket a központi program. A nyertes pályázók vállalták, hogy a fenntartók (polgármesterek, jegyzők, önkormányzati képviselők, a szakapparátus dolgozói), a szociális szféra dolgozói (családgondozók, gyermekvédelmi felelősök, szociális munkások) és a Cigány Kisebbségi Önkormányzatok, civil szféra aktivistái köréből küldenek néhány főt a speciális célcsoportok számára kidolgozott "érzékenyítő" tréningekre. Továbbá a „Romák megjelenítése a médiában” címmel szakmai kurzusokat szerveztek az Országos Oktatási Integrációs Hálózat munkatársai gyakorló újságírók és kommunikáció szakos egyetemi hallgatók számára. Összesen közel 2400 fő vett részt ezeken a képzéseken, legnagyobb számban – közel 1000 fő – a civil szféra aktivistái képviseltették magukat (HEFOP211, 96).

A HEFOP 2.1.1.A központi program további fontos eredménye volt, hogy két pályázat keretében<sup>27</sup> összesen 57 tanoda megvalósítását biztosította a projektidőszakok alatt. A tanodában iskolaidőn kívüli – délutáni, hétvégi, szünidei – tevékenységek keretében korrepetálás, egyéni fejlesztés, kompetencia-fejlesztés zajlott, de az oktatási sikeresség támogatásával egyenrangú feladat volt az identitás és a tanulási motiváció megerősítése, a pályaaorientációs tevékenység, a szabadidős tevékenységek, kulturális programok szervezése. A program célcsoportjába első-

<sup>24</sup> Az alábbi képzések közül választhattak az intézmények: (1) Tanórai differenciálás heterogén csoportban; (2) Kooperatív tanulás; (3) Tevékenységközpontú pedagógiák; (4) Multikulturális tartalmak, interkulturális nevelés; (5) Hatékony tanuló megismerési technikák és patronáló rendszerek; (6) Árnyalt tanulóértékelés a szülők bevonásával; (7) Projektpedagógia; (8) Drámapedagógia; (9) Óvoda-iskola átmenet támogatása; (10) Professzionális tanári kommunikáció.

<sup>25</sup> Intézményenként 20 kontaktórát töltött a mentor az iskolában. A mentor rendszerint az egyik képzést vezető tréner volt.

<sup>26</sup> A regionális szakmai műhelyek elvileg havi rendszerességgel kerültek megszervezésre, de nem valósultak meg teljes körűen minden régióban – egyrészt a műhelyvezetők kiválasztásával kapcsolatos nehézségek miatt, másrészt pedig azért, mert néhány módszertani képzést az adott régióban nagyon kevés tantestület igényelt.

<sup>27</sup> HEFOP/2004/2.1.4 – „Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében”. HEFOP/2004/2.1.4.B – „Tanoda programok támogatása”

sorban halmozottan hátrányos helyzetű, 10-18 éves tanulók tartoznak. Közel 2000 hátrányos helyzetű – többségében cigány származású – tanuló részesült a tanodák szolgáltatásaiból. (HEFOP211 124).

A 2007-2009 között működő TÁMOP 3.3.1. – „Oktatási esélyegyenlőségi és integráció” kiemelt projekt megvalósítására közel 1,6 milliárd forint állt a projektgazda Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft<sup>28</sup> rendelkezésére. A projekt keretében többek között megvalósult 45 közoktatási esélyegyenlőségi szakértő és 37 közoktatási esélyegyenlőségi mentor kiképzése, akik több mint ezer településen támogatták a közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés és intézkedési terv elkészítését (Reszkető és mtsai, 2010). A TÁMOP 3.3.1 keretében megerősítették a régiós szolgáltatások rendszerét – stabilizálták a vidéki irodahálózatot, alkalmazásba kerültek a régiós irodavezetők és asszisztenseik. A kiemelt projekt előkészítette és támogatta több alprogram megvalósítását.<sup>29</sup>

## ÖSSZEGZÉS

A közoktatási deszegregáció feltételeinek áttekintését követően egyértelműen kijelenthetjük, hogy – bár különböző mértékben – de a jogi, finanszírozási és pedagógiai feltételrendszerek biztosítva vannak Magyarországon a szegregált oktatási struktúrák lebontásához. Mégis mindössze néhány település döntéshozói éltek a lehetőséggel, deszegregációs folyamatok csak néhány település esetében mondhatók jelentősnek és sikeresnek. A lokális döntéshozók és oktatási szakemberek a települések többségében vagy nyíltan ellenállnak a deszegregációs célkitűzéseknek, vagy a jogszabályi kereteknek megfelelően bojkottálják az integrált oktatást. A tudatosan deszegregációs oktatáspolitikát hirdető települések egy részén, a szakértelem hiánya miatt csak a „rideg integráció” szintje valósul meg, így elenyésző a valóban inkluzív pedagógiát megvalósító lokális oktatási rendszerek köre.

A hazai nagyvárosok közül mindössze három megyei jogú városban kíséreltek meg komplex deszegregációs programot végrehajtani. Nyíregyházán (Kerülő, 2008) és Szegeden (Szűcs 2007, 2009; Fejes-Szűcs 2009) civil szervezetek hátránykompenzáló programjainak a segítségével sikerült a „rideg integráció” szintjét meghaladni. A hódmezővásárhelyi deszegregációs program (Nagy-Szűcs 2007; Nagy 2008) viszont komplexitása, társadalmi elfogadottsága és professzionalitása

---

<sup>28</sup> Korábban: Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kht.

<sup>29</sup> TÁMOP-3.3.2. – Esélyegyenlőségi programok végrehajtásának támogatása  
TÁMOP – 3.3.3-08/1 – Integrációs közoktatási referencia intézmények minőségbiztosítása, szakmai szolgáltató hálózatokkal történő együttműködésük támogatása  
TÁMOP-3.3.5/A/08/1 – Tanoda programok támogatása  
TÁMOP – 3.3.5/B/08/1 – Civil részvétel erősítése az oktatási diszkrimináció elleni fellépés és a tanulók iskolai sikerességének támogatása érdekében – Antidiszkriminációs jelzőrendszer kiépítése

folytán bebizonyította, hogy a jelenlegi feltételrendszerek alkalmazásával sikeresen le lehet bontani a közoktatási szegregációt. A program sikerének elemzése során igazolást nyert, hogy (1) a nem önkormányzati fenntartású intézmények együttműködési készsége jelentősen befolyásolja a folyamatot; (2) minimális társadalmi konszenzus biztosítása nélkül a deszegregációs programok kudarcra, vagy csak ideiglenes, pillanatnyi sikerre vannak ítélve; (3) a „halmozottan hátrányos helyzetű gyermek/tanuló” kategória csak az integrációt elfogadó társadalmi közegben megfelelő indikátor az underclass csoportok mobilitásának elősegítésére; (4) az Integrált Pedagógiai Program (IPR), valamint további támogató programok professzionális működtetése nélkül legfeljebb a rideg integráció szintje valósulhat meg (Szűcs 2010).

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andl Helga, Kóródi Miklós, Szűcs Norbert és Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 20 (3): 38-73.
- Arató Ferenc, Horváth Attila és Varga Aranka (2005): *Hatékony együttnevelés az iskolában – tréneri kézikönyv*. Budapest: sulINOVA Kht.
- Babusik Ferenc (2002): Az iskolai hatékonyság kulcstényezői a romák oktatásában. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon. Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség Magyarországon*. Budapest: Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, 224-265.
- Farkas Zsombor – Vég Zoltán Ákos, 2008: *Óvodai helyzetkép a szécsényi kistérségben*. Kézirat
- Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15 (11): 3–13.
- Fejes József Balázs (2006): Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (7-8): 17-26.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105 (2): 185-105.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2009): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. (2) 55-69.
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.) *A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon*. Budapest: Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, 11-70.
- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatáskutató Intézet, Budapest: Új Mandátum Kiadó

- Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (1996): A „megszüntette megőrzött” gyógyó. A kisegítő iskola egy nyomkövetéses vizsgálat tükrében. *Kritika*, (7): 8–12.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 121–138.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Hermann Zoltán (2009): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–104.
- Hermann Zoltán, Horn Dániel, Kádár András, Németh Szilvia, Papp Z. Attila és Székely Ágnes (2009): *Irányelvek a roma tanulók szegregált oktatásának felszámolására – Oktatáspolitikai tanulmány*. 2010. március 10-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-egyuttnevelésre/hermann-zoltan-horn>
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 341–376.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 377–412.
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 10 (12): 57–62.
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58 (2): 12–29.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció – Okok és következmények, In: Kertesi Gábor (szerk.) *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó, 313–376.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 55. 11. sz. 959–1000.
- Kézdi Gábor (1999): A roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 217–228.
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6 (1): 8–23.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarcok a középfokú iskolákban*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Liskó Ilona (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest



- Liskó Ilona és Havas Gábor (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest
- Ludwig, Susan (2008): *De facto segregation*. EBSCO Research Starters. 2010. február 19-i megtekintés, EBSCO Publishing.  
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=105&sid=f6836f8c-d440-4938-ae630b410b32d13f%40sessionmgr109&bdata=JmFtcDtsYW5nPWWh1JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=e0h&AN=31962585>
- Nagy Judit (2008): Önkormányzati szerepvállalás az integrációs folyamat megvalósításában. In: Nagy Judit (szerk.): *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. század közoktatási kihívásaira*. Hódmezővásárhely: Commitment Köznevelési Kht., 15-41.
- Nagy Judit és Szűcs Norbert (2007): A „Hódmezővásárhelyi Modell” (Az oktatási struktúra átalakítása a hátrányos helyzetű csoportok iskolai sikeressége érdekében). *Háló: a Szociális Szakmai Szövetség hírlevele*, 13 (9): 11.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA)*. OECD, Párizs
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. OECD, Párizs
- OECD (2007): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's word. Volume 1: Analyses*. OECD, Párizs
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 6 (1): 1-6.
- Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest
- Raffel, Jeffrey A. (1998): *Historical Dictionary of School segregation and desegregation, the american experience*. Westport, Connecticut: Greenwood Press
- Reszkető Petra – Scharle Ágota – Váradi Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projektek külső értékelése*. Budapest: Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, 2010. április 30-i megtekintés [http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI\\_OKM\\_tamop331\\_ertekeles\\_osszefoglalo.pdf](http://www.budapestinstitute.eu/uploads/BI_OKM_tamop331_ertekeles_osszefoglalo.pdf)
- Szira Judit (2005): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról. In: Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*. 31 Akadémia. Gyula, 2005. október 11-14., Budapest: OKI <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=31-Szira>
- Szűcs Norbert (2004): A cigányokkal kapcsolatos társadalmi távolság mértéke a szegedi lakosság körében. In Pászka Imre (szerk.): *A látóhatár mögött*. Szeged: Belvedere Meridionale, 197-218.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. Szeged–Wien: DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalma 2., 41-52.

- Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjára szükségessége. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásair.* Hódmezővásárhely: Commitment Köznevelés Kht., 5-15.
- Szűcs Norbert (2009): A tervezéstől a sorsolásig. A beiskolázással kapcsolatos eljárásrendre vonatkozó rendelkezések gyakorlati megvalósulása a szegedi deszegregációs folyamat során. In Jancsák Csaba, Nagy Gábor Dániel és Szűcs Norbert (szerk.): *Céhem vándorkönyvei. Tanulmányok a 60. éves Pászka Imre tiszteletére.* Szeged: Belvedere Meridionale; 129-144.
- Szűcs Norbert (2010) : Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai. Doktori értekezés, kézirat
- Unger, Harlow G. (2007): *Encyclopedia of american education.* Third edition, volume I.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás.* Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 65-82.